大学英语思辨性写作能力培养模式构建[[1]](#footnote-0)

王湘霁

（贵州师范大学外国语学院，贵州 贵阳 550025）

摘要：近年来，大学英语教学中学生思辨性写作能力的培养已为国内外语界人士所关注。能力（思辨性写作能力）的发展源于具体的教学过程之中。基于任务型教学法为载体的“英语思辨性写作能力培养之五任务”课堂教学模式，试图将抽象的教学理念、理论转化为具体的、可操作的课堂教学实践，能将思辨性写作能力培养更好地落实到具体的写作教学实践环节之中。成功的教学模式，不仅能培养出优秀的英语语言者，而且还能培养出一个独立的“思辨者”。

关键词：英语写作；思辨性写作能力；任务型教学法

中图分类号：H315 文献标识码：A 文章编号：

**引言**

思辨能力培养被认为是现代高等教育中极为重要的目标。 《面向21世纪高等教育宣言》第五条提出：高等教育机构必须教育学生能够批判地思考和分析问题，课程必须包含获得在多元文化条件下批判性和创造性分析的技能。《大学英语教学指南》（2015）在教学要求的发展目标中指出：学生能够对不同来源的信息进行综合、对比、分析，并得出自己的结论或形成自己的认识；能够以口头和书面形式阐明具有一定复杂性的道理或理论；能够通过说理使他人接受新的观点或形成新的认识。

在听、说、读、写、译五项语言技能中，英语写作常被视为是较难掌握的一项技能，却又是培养学生思辨能力最有效的课程之一[1]。写作不仅能体现思辨的过程，而且写出来的文章能清晰地反映思辨能力的高低[2]。思辨促使二语写作者利用既定的信息或者先前的知识、经验去分析事实、组织观点、进行比较和判断[3]。写作和思辨的内在关联启发我们，在写作教学中注入思辨元素，不仅能提升学生英语写作的整体水平，还能锻炼学生的思辨能力。因此，大学英语写作课程与思辨能力培养的有机结合成为大学英语教学改革的必由之路。

但是，目前，我国高校大学英语写作教学存在诸多问题。如，写作课堂缺乏师生互动和生生互动；学生在学习写作过程中，重记忆而轻思考，重模仿而轻创新。许多教师将写作课上成语法课，侧重训练学生语言知识运用技巧，作业的批改多以纠正学生的句法等基础性错误为主等。这些事实表明，教师忽视了对学生独立分析能力的培养，思辨能力培养更是“缺席”。因此，在大学英语写作教学中，如何把提高学生写作水平和发展学生思辨能力有机结合，应是大学英语写作教学中一个需要研究的重要问题。

**一、理论基础**

**（一）思辨能力**

思辨（critical thinking），在不同的文化背景和不同的领域中，被赋予了不同的内涵。从能够查阅到的文献资料看，几乎没有一种定义能完整地诠释思辨的概念[4]。本文采用的是Paul & Elder对思辨的阐释，即它是个人用于自我引导、约束、监督和矫正的思维[5]，与自我调节和有意识的判断密不可分。思辨的目的是做出有理据的判断，从而提升自身的思考方式。思辨的本质就是提出问题、分析论证、得到结论。

思辨能力（critical thinking ability）是思维能力的重要组成部分，由认知技能与人格倾向两个维度构成。认知技能的核心要素可概括为阐述、分析、解释、判断、推理和评价能力。人格倾向是个人进行判断等的态度或习惯。研究表明，思辨能力是通过后天的学习、训练得以提高和发展，而非依靠天性或者成长程度来决定[6]。关于思辨能力的理论框架，Paul& Elder（2006）提出了三元结构模型，即思维元素、智力标准和智力特征。我国学者文秋芳（2009）在借鉴了已有研究的基础上，提出了层级模型，即元思辨能力和思辨能力。其中包括三项核心技能——分析技能、推理技能与评价技能和五条认知标准——清晰性、相关性、逻辑性、深刻性与灵活性。层级模型有利于在大学英语写作教学和评价中发展学生思辨能力。

基于这种认识，我们认为思辨性写作的内涵应是，写作是一种结构化思维方式的运用，旨在提高思辨技能，实现二语书面交际的认知标准，将思辨与二语写作有机结合，突出将思辨应用于二语写作过程之中。

**（二）任务型教学法**

任务型教学法是以任务为核心单位来组织教学，体现了“学中做，做中学”的教学理念。它既注重语言的准确性，也注重培养学生的认知能力，力求实现两者之间的平衡。任务型教学法强调以学生为中心，在整个教学过程中，学生和教师的角色发生了转变。也就是说，学生不再是从“师讲生听”的模式中被动地接受知识，而会主动去学习，成为学习过程中的主动参与者。

主动学习意味着学习者能够积极地思考、分析问题，或与同伴协商共同解决难题等[7]。教师的角色也会发生转变，不仅要为学生提供宽松和谐的课堂氛围，也应从知识的灌输者转变为学生学习问题的引导者、学习结果汇报的倾听者、学习意志的激发者和思辨能力发展的促进者等。但是，任务型教学法过分依赖语言习得的自然环境和学生潜意识的习得[8]。因此，如何将思辨能力发展与任务型写作教学有机结合起来，在一定程度上实现两者之间的互补，促进思辨技能与语言技能的同步提升，依然还是个有待深入研究的问题。

**（三）思辨性写作能力与英语写作教学的探讨**

目前，我国外语教育界对思辨能力与英语写作教学的整合研究主要体现在四个方面：(1) 探讨思辨性写作能力的理论框架（如：阮全友2012；陈则航2016）；（2）构建思辨性写作的量具和评测模式（如：李莉文2011）；（3）测量学生的思辨性写作能力（如：穆从军2016）；（4）研究写作课程改革中的思辨能力培养（如：李丽君2017；余继英2014；李文婷2012）。

上述“四个方面”的研究着重三个问题探讨，即思辨性写作能力培养的理论问题（理论框架的构建）、思辨性写作能力的测量和评价问题和思辨性写作能力如何在课程教学中培养的问题。显然，这些研究成果开拓了大学英语思辨性写作研究之先河，无疑对大学英语写作教学中发展学生英语思辨性写作能力具有里程碑意义，也对该领域的深入研究具有重要的理论价值和实践意义。

我们知道，课堂（课程）教学是学生从一个自然之人成为一个社会之人的主渠道。知识的获得和积累要遵循从简单到复杂、从低级到高级的循序渐进的过程，不可一蹴而就。能力（思辨能力）的发展是在知识的获得和积累的过程中形成和发展的，舍此，能力的发展只会成为无源之水、无本之木。

综上所述，我们认为，思辨性写作能力形成于写作课堂教学之中，是在主动学习、勤于思考、勇于实践地学习写作知识的过程中逐渐形成和发展的。因此，改革传统的大学英语写作教学模式，构建有利于学生思辨性写作能力发展的写作课堂教学结构，是学生思辨性写作能力发展的深入研究的课题之一。

虽然已有很多学者研究了任务型教学法与写作的关系，但在大学英语教学实践中，把思辨、任务型教学法和写作融为一体的研究还较少涉及，研究结果也比较零散。

基于这种认识，本研究依据大学英语教学改革需求，尝试把思辨性能力培养融入任务型英语写作教学之中，设计出基于任务型的英语思辨性写作能力培养的教学模式，以实现语言技能与思辨技能的同步提高。

**二、基于任务型的英语思辨性写作能力培养课堂教学模式构建**

写作不只是语言的交流，也是思维的碰撞。写作与思辨能力发展相互依赖，相互益彰，密不可分。写作需要思辨能力来谋篇布局、说理论证，而思辨能力的提高需要通过写作来实现和检验[9]。写作可以成为培养思辨能力的有效路径，而思辨也同样是提高写作水平的有效手段，合理地运用思辨技能既能发展思辨能力，又可以提高英文写作水平。

任务型教学法为思辨能力的训练提供了思路和方法。任务型教学法体现了“学为主体，教为主导”的现代教育理念。在任务型教学法的过程中，学生是学习活动的主动者，他们有学习责任的担当，能够积极、独立地思考、分析和解决学习中的问题，或与同伴协商共同设计疑难问题解决方案。教师不再只是知识的传授者，还是良好、宽松的写作环境的创造者，目标清晰可行、尽可能贴近学生的生活的写作任务的设计者，学生挖掘任务主题的引导者等。

基于上述分析，为了将思辨性写作能力培养更好地落实到具体的教学实践环节之中，我们设计了“英语思辨性写作能力培养之五任务”教学模式。如图1所示：

任务1

思维拓展

任务2

形成初稿

任务3

同伴互评

任务4

完善初稿

任务5

教师点评

写作前

写作中

写作后

写作中

写作后

图1 “英语思辨性写作能力培养之五任务”教学模式

从上图中，我们可以看出，整个教学过程都是以“任务”的形式贯穿始终，但是，不同阶段的任务既有区别，又彼此联系，密不可分；既循环往复，又螺旋式上升。在整个写作过程中，教师应该给予学生清晰而明确的指导，比如说让学生充分地了解本门课的教学目标、教学内容、思辨的内涵、思辨在写作中的作用和必要性以及什么是头脑风暴、同伴互评等，理解新旧教学方法之间的差异，激发学生思辨性学习的兴趣和动机。在对理论知识有所了解后，需对学生进行必要的思辨指导和简单的训练，让他们学会如何在写作前运用思辨技巧提出和组织观点，在写作后运用智力标准评估和完善观点，为日后写作课的顺利进行打下基础。

任务1（写作前）主要是学生的思维拓展。在这一阶段，教师可以运用头脑风暴、苏格拉底式提问法或者思辨性阅读等来拓展学生思路，激发学生产生更多、更好的想法。例如，教师利用头脑风暴活动来拓展学生的思路时，要设计以思辨为导向的头脑风暴训练问题。因为，以思辨为导向的头脑风暴法与传统的头脑风暴法不一样，它是以参考提纲为基础的，学生根据提纲不断地思考、讨论与写作主题相关的一切，所得到的结果有助于他们对给定任务有更深层次的理解。如表1所示。

表 1 以思辨为导向的头脑风暴训练问题表

|  |
| --- |
| 训练问题 |
| 写这篇文章的目的是什么？ |
| 这篇文章需要探讨的主要问题是什么？ |
| 在题目设定的情境下，有哪些可能的观点？ |
| 支持你的观点所需要的最重要的信息是什么？ |
| 从获得的信息来看，这篇文章最有可能的结论是什么？ |
| 你希望这篇文章能带来的最显著的意义是什么？ |

又如，教师在引导学生完成阅读任务时，可以采用苏格拉底式提问法发散学生思维。《新视野大学英语3（第三版）》第8单元的课文 *Reflections of a Chinese mother in the west*，是一篇以议论文形式论述中西方父母教育模式存在三种意识形态上的差异。这是一篇适合大学生阅读的好素材，内容涉及中西方文化对比，有助于学生理解不同的社会文化框架下的教育理念的差异。我在教这篇课文时，是这样以思辨为导向的训练问题引导学生的。（1）作者以“an obese child”（para.2）为例向读者传递什么信息？（识别、总结）（2）作者运用了什么样的写作技巧，又是如何在文中一步步展开的？（理解、归纳）（3）哪些细节体现了西方父母呵护子女的自尊？（阐释、分析）（4）在阅读过程中，你的思想受到什么启发？（阐述、自省）（5）作者认为哪一种教育方法更有益？你是赞同还是反对？为什么？（评价）（6）儒家思想对中国传统的教育方法产生怎样的深远影响？（评价）

任务2（写作中）主要是完成写作初稿。教师主要是提供多样化的写作任务和活动，如话题写作、看图作文、以读促写（读写任务）等。学生则运用在写作前所学的思辨性知识来完成习作初稿。教师在提供多样化的写作任务时，也要给予多样化的指导。

如，教师在设计“话题写作任务”时，应挑选具有一定启发性、开放性和争议性的话题，最好贴近学生的现实生活。因为有启发就有思考，有争议就需要评判，开放的话题能提供自由发挥的思维空间、引发探究[10]。

再如，教师在布置“读写任务”时，阅读材料的选择要考虑两点：一是要保证难度适中。如果难度较高，学生将可能在阅读理解层面遇到困难，因而难以有效地运用思辨技能将新旧知识（材料中原信息和自己产生的新思想）结合起来，完成读写任务。二是选择学生熟悉的材料。学生对阅读材料熟悉程度与否，会直接影响他们能否产生新的观点。在完成阅读任务后，引导学生开始写作任务，写作内容须与阅读材料相关，学生在具备了一定的内容、修辞和语言输入后，能在相对集中的概念图式中有的放矢地进行理解、归纳、总结等[11]，从而顺利地完成写作任务。以《新视野大学英语3（第三版）》第8单元的课文 *Reflections of a Chinese mother in the west*阅读材料为例，教师可布置如下写作任务，如：1. In your opinion, which parenting method is more beneficial to children’s success in the future? 2. How to best handle the relationship between parents and children?

任务3（写作后）主要是同伴互评即学生之间的相互评价。同伴互评是在学生自评的基础上进行的，也是确保学生思辨“不缺席”做法。“同伴互评”对学生来说，有诸多益处。如，可以增强自信心、获得不同的观点以及提高思辨能力[12]。但是，我们要注意的是，评判对学生来说，是极具有挑战的。如果不加以引导，学生就会盲目地、随心所欲地进行批判。因此，在“同伴互评”阶段，教师一是要制定出详细的“思辨性写作评价标准”（见表2）。

表2 思辨性写作评价标准

|  |  |
| --- | --- |
| 评价标准 | 引导性问题 |
| 清晰性 | 能进一步解释吗？能举例说明吗？ |
| 相关性 | 论述与主题是否相关？与该问题是如何相关的？对解决该问题有何帮助？ |
| 深度 | 该问题的复杂性体现在哪些方面？论述是否阐明了问题的复杂性？是否有新的观点？ |
| 广度 | 是否考虑问题的多面性？是否从不同的角度来看待问题？ |
| 逻辑性 | 论据能否支撑论点？段与段之间是否观点一致？ |

二是教师要以“思辨性写作评价标准”依据，对所选择的一篇习作做示范性点评。“思辨性写作评价标准”作为评价的一个参考提纲，能为学生的写作提供一个标杆，也能让学生更加深刻地理解思辨与优秀习作之间的关系。

三是引导学生全面评改同伴的习作时，要学会质疑和提问。如，学生可以这样提问：“Can you use some facts, evidence, theory or faith to support your ideas?” 提示同伴寻求更多的细节或者例证来支持自己的论点。或者“Do you need to consider another point of view?” 提示同伴可以从多个角度来看待此问题或现象。又或者“Does your first paragraph fit in with your last?” 提示同伴注意逻辑是否一致，第一段与其余部分是否观点一致。另外，学生也能提出一些提纲中没有的问题，如词汇语法错误等。

任务4（写作中）主要是初稿的修改和完善。学生在获到同伴的反馈后，在学习、反思、借鉴的基础上，进一步完善初稿，形成终稿。在这个阶段，教师可引导学生采用苏格拉底式提问法对整个“初稿”进行反思。如，遣词造句是否恰当？篇章结构安排如何？文章的观点是否清晰、论据是否贴切、推理是否恰当？有研究表明，这种提问方式能让学习者不断地审视自己的观点，并在教师提问的帮助下对观点进行修正，从而使自己的思维更加严谨，提高思辨能力[13]。

任务5（写作后）主要是教师对学生的最后习作进行评阅。学生的每一次习作都要以“档案袋”的形式呈递，内容应包括思辨性训练的相关记录，习作的谋篇布局及材料组织提纲，习作初稿，自我评价与反思，同伴反馈，完善初稿、形成终稿，教师点评等。

**结语**

本研究是以任务型教学法为载体，构建了大学英语思辨性写作能力培养课堂教学模式，试图将抽象的教学理念、理论转化为具体的、可操作的课堂教学实践模式，旨在尝试对大学英语教学中学生思辨性写作能力培养的研究领域中的实践问题做深入的探讨。

应该说，我们构建出的“大学英语思辨性写作能力培养”课堂教学模式，体现现代教育理念，符合大学英语教学改革要求，凸显最新《大学英语教学指南》思想。但是，这一模式在实践中运用的有效性如何？尚需在更广泛、更长期的实践中检验。诚然，建构大学英语思辨性写作能力培养体系任重而道远，但是，我们的尝试和努力是值得的。因为，成功的教学模式，不仅能培养出优秀的英语语言者，而且还能培养出一个独立的“思辨者”。

**参考文献：**

[1] 孙有中等. 英语专业写作教学与思辨能力培养座谈[J]. 外语教学与研究, 2011, (4):603-608.

[2] Bean, J. C. *Engaging ideas: The professor’s guide to integrating writing, critical thinking, and active learning in the classroom (2nd ed.)*[M]. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2011.

[3] Barnawi, O. Finding a place for critical thinking and self-voice in college English as a foreign language writing classrooms [J]. *English Language Teaching,* 2011, (2):190-197.

[4] Jenkins, S. D. Cross-cultural perspectives on critical thinking [J]. *The Journal of Nursing Education,*2011, (5):268-274.

[5] Paul R.,& Elder L. *Critical Thinking Concepts and Tools* [M]. Beijing: Foreign Language Teaching and Researching Press, 2016.

[6] Robinson, I. *A Program to Incorporate High-Order Thinking Skills into Teaching and Learning for Grades K-3* [D]. Fort Lauderdale, FL: Nova University, 1987.

[7] Brooks, J. G., & Brooks, M. G. *In search of understanding: The case for constructivist classrooms: With a new introduction by the authors* [M]*.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1999.

[8] 袁春艳.当代国际外语教学法发展研究[D]. 南京：南京师范大学, 2006：87.

[9] 余继英. 写作思辨“一体化”教学模式构建[J]. 外语界, 2014,(5): 20-28.

[10] 韩少杰、易炎. 英语专业写作教学与批判性思维能力的培养[J]. 外国语言文学, 2009,(1):24-28.

[11] 张新玲. 批判性思维培养和读写结合写作教学的接口[J].北京第二外国语学院学报, 2009,(10): 73-78.

[12] Ferris, D. *Response to student writing: Implications for second language students* [M]*.* Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates, 2003.

[13] 陈亚平.教师提问与学习者批判性思维能力的培养[J].外语与外语教学, 2016, (2):87-96.

**Construction of the Teaching Mode of Critical Writing Ability in College English**

WANG Xiangji

(Guizhou Normal University, Guiyang, Guizhou 550025, China)

**Abstract:** How to develop students’ critical writing ability in college English teaching has been paid great attention to in the field of foreign language education in China during recent years. The development of critical writing ability derives from specific teaching process. Based on task-based teaching method, classroom teaching mode of “Five Tasks for Cultivating English Critical Writing Ability” is trying to convert abstract teaching concepts and theories into a concrete, practicable classroom teaching process, thus to improve the critical writing ability in specific writing teaching practice. A successful teaching mode can cultivate not only excellent English speakers, but also independent “critical thinkers”.

**Key words:** English writing; critical writing ability; task-based teaching

（责任编辑：王培英）

1. 收稿日期：2018年06月07日

   作者简介：王湘霁（1987-），女，湖南人，讲师，硕士，研究方向：应用语言学、跨文化交际。

   基金项目：2017年贵州省教育厅高校人文社科项目（项目编号：2017zc046）。 [↑](#footnote-ref-0)